

La polèmica s'ha vist enriquida per un fet curiós que, tot i que sembli insignificant, no podem deixar d'esmentar. L'Ajuntament de Palma s'ha volgut afegir a la controvèrsia i ha anunciat la imminent elaboració d'un mapa escolar de la ciutat. Segons les declaracions del responsable d'Educació de la ciutat, el mapa permetrà conèixer la situació actual de cada barri i projectar-ne les necessitats futures. La idea seria fantàstica si no haguéssim tingut l'experiència dels darrers mesos de pacetes per a un mapa escolar. Aquests mesos ens han ensenyat que la situació actual i les necessitats futures són interpretades de maneres diferents segons el col·lectiu que en faci l'anàlisi. Ara sabem que arribar a un consens és molt més important que fer voltes i voltes sobre dades tècniques i objectives sobre nombre d'alumnes, de centres, de professors i de solars, que al cap i a la fi, ningú no ha discutit ni posat en qüestió. És significatiu,

per tant, que ara es parli d'elaborar un nou mapa escolar a Ciutat quan fa quatre anys es va clausurar el Consell Municipal d'Educació de Palma que, sens dubte, hagués estat el lloc adequat i reconegut per dur a terme un debat ciutadà sobre el tema i ajudar, si més no, a fer possible aquest consens tan desitjat, almenys pel que fa a Ciutat.

Per tal de fer arribar a les nostres pàgines algunes de les opinions més significatives sobre el tema que avui ens ocupa comptam amb les col·laboracions següents: senyor Bartomeu Quetgles, professor del Departament de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears; senyor Bartomeu Llinàs, director provincial del Ministeri d'Educació i Ciència; senyor Emilio Castaño, president de la Confederació d'Associacions de Pares de Balears i un grup de professors de l'IES Ses Estacions.

A tots ells els agraïm la participació.

TOMEU QUETGLES

Professor titular d'Organització Escolar. Universitat de les Illes Balears

El mapa escolar des d'una perspectiva no urbana



Fins ara el desenvolupament de la LOGSE ha ocupat principalment els mestres, responsables de la última etapa de concreció i adaptació del currículum. Tot això del *currículum* és una qüestió eminentment professional i, com a tal, deixada en mans de l'administració educativa i dels mestres i professors; els alumnes (i els seus pares) només s'han sentit afectats directament per la «reforma» quan s'han trobat davant el dilema de triar entre ESO i BUP en acabar l'EGB. La qüestió del mapa escolar, en canvi, els afecta molt més directament i resulta molt més polèmica. Sobretot a les àrees rurals.

Si el canvi estructural més important introduït per la Llei General d'Educació de 1970 era la unificació en un tronc comú dels quatre darrers anys dels estudis primaris amb els quatre primers dels secundaris, vint anys més tard la LOGSE ha unificat els dos primers anys del BUP amb els dos primers de la FP i ha inclòs el resultat d'aquesta fusió dins l'àmbit de l'ensenyament bàsic (i, per tant, obligatori i gratuït). Amb aquest canvi, el tronc

d'estudis comuns per a tots els alumnes s'estén dels 6 als 16 anys. La prolongació del «tronc comú» comporta tanmateix la divisió dels estudis en dues grans etapes: primària (6-12) i secundària (12-18).

Fins aquí, les qüestions bàsiques a les quals ha respost el Parlament espanyol amb la LOGSE han estat: «Què s'ha d'ensenyar?» (currículum), «Qui ho ha d'ensenyar?» (professorat), «Quan s'ha d'ensenyar?» (etapes, cicles, etc.). Respecte a una altra qüestió, «On s'ha d'ensenyar», la LOGSE s'ha conformat a establir la denominació genèrica dels centres escolars públics en funció dels estudis que s'hi duen a terme: col·legis d'estudis primaris i instituts d'estudis secundaris. Així, de forma indirecta, s'ha exclòs la possibilitat de centres públics on s'hi duguin a terme tots els estudis obligatoris.

Si la LOGSE s'hagués limitat a allargar dos anys el període d'estudis bàsics, hom podria considerar l'oportunitat d'adaptar els col·legis d'EGB per tal que poguessin escolaritzar els alumnes al llarg de tot el període obligatori, però l'assignació de cada una de les dues grans etapes,



Foto: Torrelló (Arxiu Diari de Mallorca)

primària i secundària, a un centre escolar específic, obliga a una reestructuració profunda de la ubicació dels estudis i, en conseqüència, del lloc on els alumnes del sector públic duen a terme la seva escolaritat. En aquest sentit, la LOGSE exigeix una reestructuració més important en el sector públic que en el sector privat: un centre escolar privat d'EGB en té prou a afegir els espais reglamentaris per tal de poder oferir també l'ESO; un col·legi públic d'EGB no té de cap manera aquesta opció. La dificultat primera no és econòmica, sinó legal.

La LOGSE, per tant, allarga el tronc comú, però separa els alumnes de primària dels de secundària, per la via d'assignar cada una d'aquestes etapes a un tipus específic de centre escolar públic.

Fins a quin punt és necessària o convenient aquesta separació?

Necessària no ho pareix, perquè si ho fos, hagués estat coherent que la llei també l'establís per als centres privats. Quant a la conveniència, podríem constatar, a partir de l'observació dels sistemes escolars dels països de la Unió Europea, que hi ha una gran varietat de respostes: alguns països fan la separació al final de la primària (als 10, 11, 12 o 13 anys); d'altres, al final del període d'escolaritat obligatòria (als 14, 15 o 16 anys); i d'altres als dos llocs. Espanya passa amb la LOGSE del segon grup al primer.

Una conseqüència de la reforma en els centres públics serà que els preadolescents de 12 a 14 anys passaran de ser «els grans» del col·legis d'EGB a ser «els petits» en els IES. Aquest canvi pareix anar en consonància amb la situació de la majoria de sistemes escolars europeus. Tal volta sigui recomanable que els alumnes que es troben en una de les etapes més inestables de la seva evolució no siguin els qui marquen les pautes de comportament per als més petits. Ara bé, el mateix resultat pot ser obtingut amb un centre escolar que escolaritza tots els nins i les nines fins als 16 anys o els 18 anys. Aquest és el cas de molts centres privats.

Podria ser que les raons autèntiques de la separació primària-secundària en el sector públic fossin més de tipus administratiu que pedagògic; que tal separació es fonamentàs en la separació entre els cossos de funcionaris docents i la reforçàs (la presència de mestres de primària en els IES seria, des d'aquest punt de vista, un entrebanc transitori, però hauria estat una concessió inevitable davant els drets dels professors habilitats per a la docència en el cicle superior de l'EGB). El raonament podria ser més o menys el següent: «Si tenim distints cossos de funcionaris docents, amb salaris distints, amb formació distinta, etc., millor tenir també centres escolars distints».

Aquestes distincions i separacions, combinades amb l'especialització creixent del professorat i amb l'augment de matèries a ensenyar, condueixen a la conclusió que els centres escolars públics han de tenir un nombre gran d'alumnes, que justifiqui una plantilla nombrosa de professors que compti amb tots els especialistes requerits per oferir un «ensenyament de qualitat».

El mapa escolar que reflecteix aquesta convicció pot ser que no creï grans problemes a les zones urbanes, on hi ha un nombre d'alumnes suficient, però resulta funest per a les zones rurals o periurbanes que, segons el MEC, no compten amb un nombre suficient d'alumnes per mantenir un centre d'educació secundària. La contrapartida a la fragmentació de docents en distints cossos de funcionaris, a l'especialització creixent en la formació docent inicial, a la divisió del currículum en un nombre creixent de matèries, ha de ser, és, la massificació en grans centres escolars, allunyats de la residència dels alumnes que viuen en els pobles. Vet aquí com una llei d'educació pot contribuir de forma poderosa al despoblament de les zones rurals i a la massificació urbana!

L'Administració educativa pot adduir també raons de tipus econòmic (com les famoses economies d'escala, que permeten estalviar un bon nombre de places docents), però aquí podríem assenyalar que, quant a les despeses corrents, l'estalvi en salaris té, com a mínim, la contrapartida en l'augment de les despeses del transport de l'alumnat, i, pel que fa a les despeses de capital, les inversions en edificis i equipament difícilment podran tenir cap rendibilitat per als municipis d'on han de sortir cada dia els autobusos escolars.

La qüestió és, doncs, si és possible oferir una educació de qualitat a les zones rurals. És a dir, d'una qualitat no inferior a la que s'ofereix en els centres públics urbans. Resulta difícil contestar aquesta pregunta sense saber què vol dir «educació de qualitat» i quins són els factors i en quina mesura afecten aquesta qualitat. Mentre esperam, però, els estudis que ens en donin la resposta, moltes famílies poden optar per matricular els seus fills en els centres concertats que han ampliat la seva oferta fins als 16 anys, si es dona la circumstància que en el seu poble comptin amb algun d'aquests centres. Això vol dir que les famílies hauran fet la seva avaluació, tal volta no gaire científica, però totalment decisiva, de l'oferta escolar. Vet aquí com la preocupació del sector públic per oferir un «ensenyament de qualitat» pot afavorir el creixement de l'ensenyament privat!

La nostra tesi és que, en les presents circumstàncies, l'ens de població que compta amb un nombre suficient de nins i nines per tenir dues unitats per a cada any d'estudis (posem entre 30 i 60 alumnes) pot mantenir tot l'ensenyament obligatori, dels 6 als 16 anys. Evidentment això suposaria una ampliació del centre escolar amb les noves instal·lacions requerides per a l'ESO, i una ampliació de la plantilla de professorat: als professors de primària s'haurien d'afegir 16 professors per a l'ESO (dels quals 10

haurien de ser professors de secundària, cada un d'ells especialista en una de les matèries obligatòries del currículum, i 6 podrien ser mestres de primària que imparteixen, al primer cicle de l'ESO, matèries per a les quals estaven habilitats a l'EGB: la mitjana es mouria entorn de 2 docents per unitat i de quinze hores de docència setmanal per hom, incloent, naturalment, un nombre suficient de matèries optatives).

En el cas d'una flexibilització de l'àmbit de docència dels distints cossos de professorat i, encara més, d'un canvi en la formació inicial dels docents que permetés, com passa a molts països europeus, l'especialització en més d'una matèria, com també la possibilitat legal de crear centres públics que oferissin tot l'ensenyament obligatori, la possibilitat d'oferir tot l'ensenyament fins als 16 anys estaria a l'abast de localitats que compten només amb una unitat per any d'estudis.

Aquestes modificacions del mapa escolar que ara es vol imposar requeririen la participació dels centres escolars existents, dels mestres, dels pares i de les corporacions locals en la seva discussió, programació i realització. Tenim exemples d'ajuntaments de zones rurals que han signat convenis amb el MEC per construir centres d'ESO i els han dut a terme (malgrat haver de fer-se càrrec les despeses de la compra del solar i de la construcció de l'edifici, quan els ajuntaments urbans només han de fer l'aportació del solar...). Són exemples que mostren ben clarament la prioritat que aquestes institucions donen a l'educació dels seus ciutadans i la seva visió de futur: mantenir i augmentar l'oferta escolar a la localitat és donar vida, «qualitat de vida», al poble, sense renunciar en absolut a la «qualitat de l'educació», no tant sols dels nins i joves escolaritzats «a ca seva», sinó de tots els veïns, que poden tenir fàcil accés a les instal·lacions (gimnàs, pista poliesportiva, biblioteca, etc.) i a les activitats (interrelació entre l'escola i la comunitat, educació d'adults, etc.) que ofereix el centre escolar.

Enfront d'aquesta visió no utòpica del present i del futur, la contemplació del desplaçament diari fora del poble dels adolescents a partir dels 12 anys, el fet que el centre escolar que abans oferia tot l'ensenyament obligatori ara només en pugui oferir els sis primers anys, no poden parèixer sinó regressions, malgrat tota la justificació oficial en nom de la «qualitat de l'ensenyament». De veres es creuen, ens volen fer creure, que les zones rurals no poden tenir serveis de qualitat? Que hi ha una associació intrínseca entre «qualitat» i vida urbana?

Tant de bo que s'intensifiqui sense més tardança la col·laboració entre l'administració educativa i els ajuntaments per a la creació de centres escolars que facin possible que es pugui dur a terme tot l'ensenyament obligatori a la pròpia localitat, com a primera passa vers una «educació de qualitat» i una «qualitat de vida» per a tots, una «reconversió» que crearia llocs de treball docent i una inversió de la tendència al despoblament de les zones rurals i a la massificació de les zones urbanes.